

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.25683/VOLBI.2024.67.966

Olga Nikolaevna Protsenko

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Novosibirsk Higher Military Command School
Novosibirsk, Russian Federation
olgaprotsenko512@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8423-5939

Ольга Николаевна Проценко

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище
Новосибирск, Российская Федерация
olgaprotsenko512@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8423-5939

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКЕ КУРСАНТОВ

5.8.7 — Методология и технология профессионального образования

Аннотация. Исследование направлено на описание методического обеспечения по дисциплине «Иностранный язык» в военном вузе, ролей и образовательных действий, выполняемых преподавателями и обучающимися. В статье отражены основные результаты исследования модели методического обеспечения обучения профессиональной лексике курсантов.

Проведенное исследование основано на использовании комплекса взаимодополняющих методов эмпирического и теоретического уровня: наблюдения, анализа, синтеза, моделирования. Объектом исследования выступает методическое обеспечение обучения иностранному языку в военном вузе, предметом — принципы реализации модели методического обеспечения в контексте современных требований к процессу обучения, где акцент сделан на формировании трансверсальных навыков и развитии рефлексивных способностей курсантов. Научный вклад заключается в описании реализации принципов проектирования методического обеспечения иноязычной подготовке в военном вузе.

На основе эмпирических наблюдений в исследовании приведено описание ролей и образовательных действий, выполня-

емых преподавателями и обучающимися в процессе обучения. Процесс обучения иностранному языку рассмотрен с точки зрения профессора Руанского университета Jean Houssaye. В его модели преподаватель, создавая методическое обеспечение, является проводником в освоении знаний, в формировании компетенций, адаптированных к потребностям общества, но имеющих смысл для обучающихся. Им, как правило, предлагается богатая учебная среда, в которой они могут черпать ресурсы, вести диалог и конструировать знания.

В статье рассмотрены три группы вопросов: прежде всего, определено, что включает в себя понятие «методическое обеспечение»; затем проанализирован инструментарий построения методического обеспечения; наконец, выявлены составляющие методической поддержки учебной деятельности по дисциплине «Иностранный язык».

Ключевые слова: методическое обеспечение, иностранный язык, программа обучения, образовательная модель, формализация знаний, стратегия обучения, трансверсальные навыки, принцип, формативное оценивание, медиативная функция, рефлексия

Для цитирования: Проценко О. Н. Модель методического обеспечения обучения профессиональной военной лексике курсантов // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 2(67). С. 430—435. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.67.966.

Original article

MODEL OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TRAINING PROFESSIONAL MILITARY VOCABULARY FOR CADETS

5.8.7 — Methodology and technology of vocational education

Abstract. This study is aimed at describing the methodological support in the Foreign Language discipline at a military university, the roles and educational activities performed by teachers and students. The article reflects the main results of the study of the model of methodological support for teaching professional vocabulary to cadets.

The conducted research is based on the use of a set of complementary methods at the empirical and theoretical levels: observation, analysis, synthesis, and modeling. The object of the study is methodological support for teaching a foreign language at a military university; the subject is the principles of implementing the model of methodological support in the context of modern requirements for the learning process, where the emphasis is on the formation of transversal skills and the development of reflexive abilities of cadets. The scientific contribution consists in describing the implementation of the principles of designing methodological support for foreign language training at a military university.

Based on empirical observations, the study provides a description of the roles and educational activities performed by teachers and students in the learning process. The process of teaching a foreign language is considered from the point of view of Professor Jean Houssaye of the University of Rouen. In his model, the teacher, creating methodological support, is a guide in the acquisition of knowledge, in the formation of competences adapted to the needs of society, but meaningful for students. They are typically provided with a rich learning environment in which they can draw resources, engage in dialogue, and construct knowledge.

The article examines three groups of issues: first of all, it is determined what the concept of methodological support includes; then the tools for constructing methodological support are analyzed; finally, the components of methodological support for educational activities in the discipline «Foreign Language» are identified.

Keywords: methodological support, foreign language, training program, educational model, formalization of knowledge, teaching strategy, transversal skills, principle, formative assessment, mediative function, reflection

For citation: Protsenko O. N. Model of methodological support for training professional military vocabulary for cadets. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2024;2(67):430—435. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.67.966.

Введение

Актуальность. Смена парадигмы предлагает иное понимание обучающего действия: «это не только изменение фокуса образовательного действия, но и настоящий переворот теоретических предпосылок и исходных принципов, глубинных ценностей каждого из вовлеченных участников и их представление о собственной роли в образовательной и социальной системе» [1, р. 263—264]. Те, кто учится, теперь воспринимаются как субъект, полностью вовлеченный в процесс обучения, что иллюстрируется преобладающим использованием существительного «обучающийся», обозначающим, таким образом, центральную роль субъекта, полностью осознаваемого как вектор процесса обучения. Система образования значительно изменилась за последние шестьдесят лет: от тенденции массификации [2] и демократизации [3] — к профессионализации [4]. Цели и задачи систем образования, их организация, их учебные программы, отношения между участниками, методы управления, подготовка, ресурсы — всё это подвергалось изменениям и нововведениям. С конца 1990-х гг. крупные реформы, направленные на преобразование содержания образования, были приняты и реализованы во многих странах. В отличие от так называемых «количественных» реформ, направленных на изменение структуры и образовательной организации, чтобы сделать возможным массовое образование, последние реформы можно охарактеризовать как «качественные» [5; 6], т. е. уже видно стремление преобразовать само содержание обучения, программу, методы обучения. Таким образом, к концу XX в. «учебная программа» стала центральной осью образовательных дебатов и реформ [7]. Причем меняется не только система образования, но и портрет обучающегося, и эти социальные изменения, в свою очередь, приводят к изменениям в методическом обеспечении, т. е. в учебных планах, программах внимание уделяется, в том числе, индивидуальной поддержке и межличностным отношениям и т. д.

Целесообразность разработки темы продиктована тем, что преподаватели сталкиваются с новыми вызовами, современные обучающиеся относятся к поколению «цифровых абригенов» [8], т. е. родились и выросли с информационно-коммуникационными технологиями, они нацелены на быстрый результат и у них уже развит навык нетворкинга, особенно в виртуальном мире. Поскольку благодаря цифровым технологиям обучающиеся имеют легкий доступ к большому объему информации, занятия больше не могут быть только в виде лекции или «выразительного монолога».

Например, развитие программ обучения на основе компетентностного подхода — эта тенденция сегодня, кажется, подталкивает обучающихся сделать выбор в пользу обучения, выбрав такой курс, чтобы составить свой собственный маршрут обучения, и преподавателям приходится вносить разнообразие в свои учебные программы, что проходит не без возникновения административных сложностей (планирование, регистрация и мониторинг, учет учебной нагрузки) и педагогических проблем (оценивание, эквивалентность критериям оценки и др.).

Изученность проблемы. Проблема методического обеспечения как фактора повышения качества профессиональной подготовки рассмотрена в исследованиях

российских и зарубежных ученых, таких как И. А. Зимняя [9], А. А. Вербицкий [10], О. А. Калугина [11] и др., методическая поддержка как важное условие реализации современных технологий обучения — в статье профессора Университета Квебека в Монреале и кафедры ЮНЕСКО по разработке учебных программ Ph. Jonpaert [12], структура и содержание процесса проектирования методического обеспечения — в трудах О. Г. Грохольской [13], L. St-Pierre, D. Bédard, N. Lefebvre [14], R. Viau [15].

Научная новизна состоит в определении принципов проектирования модели инновационного методического обеспечения обучения иностранному языку в военном вузе.

Цель исследования — выявить структурные элементы модели методического обеспечения профессиональной военной лексики курсантов военных вузов.

Теоретическая значимость заключается в предложении метода моделирования методического обеспечения процесса обучения, основанного на компетентностном подходе, направленном на определение области обучения, компетенций, а также стратегий обучения. Чтобы реализовать этот метод в реальной ситуации, мы спроектировали и разработали инструментарий в виде принципов реализации модели методического обеспечения в контексте обучения иностранному языку в военном вузе.

Практическая значимость определяется тем, что в практику иноязычной подготовки курсантов внедрены принципы проектирования методического обеспечения обучения иностранному языку в военном вузе.

Методология и методы исследования. Анализ рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» позволил нам разработать модель, включающую два подхода: подход, ориентированный на обучающихся (лично-деятельностный подход), и компетентностный подход. Теоретической основой исследования послужили труды российских и зарубежных педагогов [14], которые определили характеристики инновационного контекста обучения в высшем учебном заведении. Инновационным методическое обеспечение признаётся за счет:

- ориентации обучения на обучающихся [9; 16];
- ориентации обучения на профессионализацию [11; 17] или на контекстуализацию обучения [10; 18];
- явного сокращения дисциплинарной разобщенности [19, р. 9—10];
- согласованности оценивания обучения и «духа инноваций» [16];
- направленности учебной программы на передачу знаний [20];
- наличия коллегиальности между преподавателями и обмена их педагогическими достижениями [20].

Основная часть

Преподавание иностранных языков в военных институтах осуществляется по программе, основанной на требованиях федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 56.05.04 «Управление персоналом (Вооруженные Силы Российской Федерации, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации) (уровень специалитета)» (для служебного пользования) (<http://docs.cntd.ru/document/420339221>), который

определяет программу преподавания иностранных языков и уточняет, что в конце курса обучения курсант будет «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия». Индикаторы достижения компетенции включают пять видов деятельности, которые определены Общеввропейскими стандартами владения языком (CERCL; <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>), созвучны требованиям рабочей программы. В методическом обеспечении обучения иностранным языкам в военном вузе мы различаем устное и письменное понимание, говорение и письменное выражение и интерактивное устное выражение: обсуждать темы, связанные со специальностью (задавать вопросы и отвечать на вопросы); выражать различные коммуникативные намерения (вступать в беседу, запрашивать и сообщать информацию, выражать просьбу согласие, несогласие, неуверенность и т. д., выражать свое отношение). Отдельным пунктом в методическом обеспечении стоит формирование трансверсальных навыков, т. е. в военном вузе курсант должен получить навыки самостоятельной работы, поиска информации, сравнения своих представлений с представлениями других обучающихся, усвоения новых понятий и умения передавать их, использовать или применять в профессиональной деятельности. В институте курсант должен уметь «управлять своей деятельностью», определять свои стратегии обучения, хорошо запоминать или решать, какие приемы конспектирования ему подходят.

Эти аргументы отражаются в трех фундаментальных элементах в модели процесса обучения, описанной французским педагогом Jean Houssaye [21], который определяет любой образовательный акт как пространство между вершинами треугольника: преподаватель, обучающийся, знание (см. рис.).



Рис. «Образовательный треугольник» J. Houssaye

Преподаватель — исследователь в очень специфической области. Он развивает знания, публикует и проводит конференции по своему предмету.

Центральным объектом преподавателя является его предмет. Знания могут «изливаться» традиционным способом: учебные пособия, публикации, книги, конференции, конгрессы и т. д. — или более инновационным способом с использованием новых технологий: конференции, записываемые и транслируемые в Интернете, гипертекстовые публикации в Интернете.

Привилегированная вершина — это знания. За знаниями кроется содержание обучения: предмет, программа, которую предстоит преподавать.

Преподаватель является экспертом, носителем знаний (содержания обучения), которые он передает в дидакти-

ческой форме. Привилегированная сторона образовательного треугольника — это сторона знаний преподавателя. Он проектирует учебные материалы (транспонирует знания в учебный предмет), пишет раздаточные материалы, создает упражнения и разрабатывает средства оценивания процесса обучения. Что касается обучающегося, то он приобретает знания благодаря учебной ситуации, но это знание может быть и компетенцией, навыком и умением действовать. Роль преподавателя заранее подготовить учебные ситуации, позволяющие применить знания: тематические исследования, проблемные ситуации, ролевые игры и т. д.; обучающийся учится самостоятельно, пробуя и экспериментируя, используя доступные ему ресурсы. Часто преподаватель предоставляет методику работы или инструкции по формализации работы. Информационно-коммуникационные технологии позволяют предложить учащимся инструменты моделирования, игры, насыщенные учебные ситуации и, прежде всего, средства формализации их новых знаний [13].

Содержание взаимодействий, возникающих в процессе обучения, напрямую связано с событиями, происходящими в ходе деятельности. Преподаватель вносит предложения, но большая часть процесса остается за обучающимся. Под «подготовкой», в свою очередь, подразумевается информация о стратегиях, которые следует использовать для решения проблемы [17]. Моделирование предполагает экстернализацию преподавателем-экспертом когнитивных и метакогнитивных процессов. Учебный материал создается на основе рабочей программы. Для этого мы использовали упражнения, где учитываемая информация появляется в различных форматах. Эти задания позволяют отрабатывать стратегии, такие как сравнение, выбор важной информации, а также стратегии организации информации и разгрузки рабочей памяти (ведение конспекта, присвоение им названий). С точки зрения метакогнитивных стратегий, эти упражнения позволяют работать над планированием и контролем. Во время занятий, чтобы способствовать метакогнитивному размышлению, мы просим обучающихся думать вслух и задаем им вопросы, которые заставят их задуматься об используемых стратегиях, задачах и трудностях, с которыми они столкнулись. Чтобы гарантировать определенную стандартизацию управления процессом обучения, методическое обеспечение включает разработку для каждого занятия руководство по медиации, в котором описаны различные моменты, которые необходимо рассмотреть на каждом уроке, а также стандартные вопросы, которые преподаватель должен задать курсанту. Эти вопросы призваны повысить осведомленность и побудить обучающихся к метакогнитивному планированию и стратегиям контроля. Преподаватель задает эти вопросы в начале задачи (например: «Что вам нужно сделать в этом упражнении?») или «Как вы собираетесь это сделать?»), во время ее решения (например: «Что вы делаете?») и после решения (например: «Какие стратегии вы использовали?»). В ходе занятий количество вопросов уменьшается, что позволяет обучающегося спонтанно выражать свои мысли. Медиативная функция методического обеспечения также призывает обучающегося установить связь между упражнениями и занятиями, чтобы подготовиться к выработке своих стратегий обучения. Наконец, для работы над мотивационным аспектом преподаватель пытается передать обучающемуся чувство компетентности, в частности, выделяя положительные моменты в процессе выполнения упражнений,

и стремится выработать у обучающегося адекватный атрибутивный стиль, показывая ему связь между стратегическим поведением и производительностью. Термин «стратегия» относится к поведению человека, призванному помочь ему решить проблему. Стратегия — это деятельность, которая требует определенного уровня осведомленности и используется для определенной цели. Мы различаем два типа стратегий: когнитивные стратегии, которые облегчают решение проблем, такие как сравнение, подчеркивание соответствующей информации, перефразирование, и метакогнитивные стратегии, которые регулируют познавательную деятельность, главным образом планирование и контроль.

Канадские педагоги Lise St-Pierre, Denis Bédard, Nathalie Lefebvre [14] определили принципы реализации модели методического обеспечения в контексте инновационного обучения:

- *Обучение на основе предварительных знаний.* Обучение состоит из построения новых знаний путем активной обработки информации [16], разработка методического обеспечения осуществляется на основе предыдущих знаний. Акт обучения включает в себя модификацию того, что уже есть в голове обучающегося, что приводит к изменению когнитивной структуры. Преподаватель раскрывает эти знания не для того, чтобы систематизировать их, а для создания или поддержки соответствующих учебных ситуаций, которые помогут им развиваться. В данном контексте мы рассматриваем образовательный акт как вербальное или невербальное поведение преподавателя, который устанавливает, поддерживает или модифицирует отношения со своими обучающимися с целью приобретения знаний или контроля полученных знаний, организации курса [22, р. 9].

- *Сделать обучающихся активными.* Будучи основным лицом, ответственным за обучение, обучающийся должен играть активную роль на когнитивном и метакогнитивном уровнях. Именно активируя свои психические процессы, человек изменяет свою когнитивную структуру [16; 23]. Для активизации деятельности преподаватель призван, например, поощрять самостоятельность и инициативность обучающегося, отсылать его к разным источникам, вовлекать его в организацию учебной деятельности, помещать его в контексты, вынуждающие использовать разнообразные стратегии обучения и пробудить в нем привычку задавать себе вопросы. Эти предлагаемые меры подчеркивают важность понимания процессов приобретения новых знаний, чтобы лучше их использовать. Таким образом, у преподавателя есть полномочия заставить обучающегося действовать, помочь ему расширить свои знания и развить свои навыки посредством предлагаемых учебных мероприятий.

- *Использовать взаимодействие.* Выражение своих концепций и их сопоставление с другими концепциями оказывается необходимым для построения знания. В центре этих взаимодействий находится динамика социально-когнитивного конфликта. По мнению профессора Ph. Jonnaert [12], динамика социально-когнитивного конфликта характеризуется активным сотрудничеством людей, столкнувшихся с одной и той же задачей. Каждый в этой динамике принимает во внимание точку зрения других и стремится в когнитивной конфронтации преодолеть различия и противоречия, чтобы прийти к общему ответу. Таким образом, при наличии ученических команд преподаватель будет избегать навязывания своей точки зрения или предложения своих знаний в качестве справочного материала.

- *Поддерживать организацию знаний.* Построение знаний предполагает признание и использование таких стратегий, как развитие связей между предыдущими знаниями, новым обучением и личной организацией информации с целью интеграции новых знаний и закрепления их в долговременной памяти [16; 23]. Применяя стратегии развития и организации знаний, обучающийся обогащает информацию и реструктурирует ее в классификационную модель, которая учитывает свои предыдущие знания и своего личного способа запоминания знаний. Поэтому важно, чтобы преподаватель просил обучающегося структурировать и реструктурировать свои знания, чтобы определить связи и выявить новые идеи, что делает возможным построение новых знаний [18].

- *Интегрировать оценку в учебные ситуации.* Парадигма обучения побуждает нас уделять большое внимание оценочным практикам, поскольку методы и содержание оценки во многом определяют направление, которое обучающиеся придают своему обучению. Формативное оценивание становится очень важным для обучающихся. Но чтобы оценивание было объективным, необходимо выполнить определенные условия: фокусироваться на развитии навыков; подчеркивать процесс, а не конечный продукт; определять сильные и слабые стороны обучающихся, предоставляя им возможность осознать то, что они знают и чего не знают; обеспечивать обратную связь об эффективности стратегий, используемых обучающимися при выполнении упражнений; оставлять место для выражения индивидуальных различий [23].

- *Перенос знаний в новый контекст.* Перенос определяется как процесс, посредством которого субъект, приобретший навык в данной ситуации, реализует этот навык в существенно другой ситуации. Канадский исследователь M. Tardif рассматривает перенос знаний в новый контекст как способность использовать то, что человек узнал в простом контексте, для применения его в более сложном контексте (вертикальный перенос) или способность обобщать то, что человек узнал в исходном контексте, распространить его на новые контексты (горизонтальный перенос). Итак, о передаче обучения можно сказать, что она представляет собой «способность обучающегося разрешать новые ситуации путем мобилизации ранее полученных знаний в различных ситуациях» [17, р. 126]. Осуществление передачи предполагает чередование контекстуализации (применимости знаний по отношению к данному контексту), деконтекстуализации (теоретизации обучения, из которого возникают принципы, модели и т. д.) и реконтекстуализации (новые ситуации, в которых знания будут применяться) [17; 18].

- *Поддерживать развитие рефлексивной способности.* Рефлексивная способность обучающихся оказывает важным условием развития самостоятельности в обучении. Рефлексивный подход к проблемам приводит к поиску решения путем проведения критического анализа. На каждом этапе курсантам предлагается оценить используемые источники информации, развитие своих знаний, актуальность используемых стратегий и приобретенных навыков. Критическое мышление, метакогнитивные способности и способность аргументировать являются важными компонентами рефлексивной способности.

Заключение

Исследование дало возможность теоретического обоснования модели методического обеспечения обучения профессиональной лексике курсантов военных вузов. Нами разработана четырехблочная модель методического

обеспечения, которую можно представить в упрощенном виде следующим образом:

Целевой блок включает четкий обзор целей и задач программы обучения.

Теоретико-методологический блок основан на компетентностном и личностно-деятельностном подходе и принципах реализации методического обеспечения: обучение на основе предварительных знаний; активность обучающихся; организация знаний и др.

Содержательно-технологический блок охватывает содержание курса: программу обучения, прежде всего компетенции и пути их достижения, формирование и развитие трансверсальных навыков и др. Образовательная деятельность содержит ряд мероприятий (например, организация учебных ситуаций и самостоятельной работы), которые позволяют обучающимся получить различный профессиональный опыт. В этот блок включены ресурсы: электронная образовательная среда, компьютерные программы и материалы обучения, такие как учебники, словари, справочники.

Рефлексивно-обобщающий блок базируется на понятии формативного оценивания, которое предполагает разработ-

ку фонда оценочных средств для измерения результатов обучения и прогресса обучающихся; формирование рефлексивной способности. Также в этот блок входят методические требования к роли преподавателей и обучающихся в образовательном процессе: например, методическое обеспечение предоставляет методику работы или инструкции по формализации работы.

Таким образом, методическое обеспечение — это структурированный процесс передачи знаний и навыков отдельным лицам или группам с целью повышения эффективности обучения.

На основе анализа принципов реализации модели методического обеспечения обучения иностранным языкам в военном вузе определен ее образовательный потенциал формативного оценивания и медиативной функции, а также влияние на развитие трансверсальных навыков и рефлексивной способности курсантов. Методическое обеспечение обучения иностранному языку в военном вузе предназначено для развития навыков и знаний, повышения эффективности их работы и помощи в достижении личных и профессиональных целей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Albero V. L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. L'Harmattan, 2000. 308 p.
2. Бейзеров В. А. Основные тенденции развития систем высшего образования в начале XXI века // Экономика образования. 2014. № 2. С. 31—37.
3. Калачев А. В. О содержании понятия «демократизация образования» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 4. С. 41—45.
4. Ангеловский А. А. Профессионализация: социальный и психолого-педагогический анализ явления. Социальные агенты первичной социализации: семья и школа // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 6. С. 105—114.
5. Dubet F. Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme? // Éducation et sociétés. 2010. № 1. Pp. 17—34.
6. École, médiations et réformes curriculaires: perspectives internationales / dir. R. Malet. Bruxelles : De Boeck, 2010. 268 p.
7. Braslavsky C. L'Histoire de l'éducation et le défi contemporain d'une éducation de qualité pour tous // Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. 2005. Vol. 35. No. 4. Pp. 385—399.
8. Maas E. Meyronin B. La Génération Y, le manager et l'entreprise. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. Management et innovation // Questions de communication. 2016. № 29. Pp. 485—487.
9. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 219 с.
10. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 4. С. 8—13.
11. Калугина О. А. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам посредством научно-исследовательской работы студентов // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. Т. 13. № 2. С. 56—61. DOI: 10.26794/2226-7867-2023-13-с-56-61.
12. Jonnaert P., Barrette J., Boufrahi S., Masciotra D. Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité // Revue des sciences de l'éducation. 2004. Vol. 30. No. 3. Pp. 667—696. DOI: 10.7202/012087ar.
13. Грохольская О. Г. Формализация как инструмент систематизации содержания в условиях цифрового формата обучения // The Scientific Heritage. 2021. № 58-3. С. 42—45.
14. St-Pierre L., Bédard D., Lefebvre N. Enseigner dans un programme universitaire innovant: de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier // The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2012. Vol. 3. No. 1. DOI: 10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6.
15. Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes / D. Bédard, R. Viau, R. Louis et al. // Actes du 22e congrès de l'AIPU 2005. Genève : AIPUC, 2005. Pp. 1—18.
16. van Driel J. H., Verloop N., van Werven H. I., Dekkers H. Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education // Higher Education. 1997. Vol. 34. Iss. 1. Pp. 105—122. DOI: 10.1023/A:1003063317210.
17. Tardif J. Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques, 1992. 474 p.
18. Veillard L. Apprendre au travail: rôles et questions didactiques posées, une modalité de transmission dans la formation professionnelle // Éducation et didactique. 2023. Vol. 17. Iss. 1. Pp. 133—148. DOI: 10.4000/educationdidactique.11449.
19. Audigier F., Sgard A., Tutiaux-Guillon N. Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?. De Boeck Supérieur, 2015. 206 p. (Perspectives en éducation et formation). DOI: 10.3917/dbu.audir.2015.01.
20. Fraser S. Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection // Higher Education Research & Development. 2019. Vol. 38. Iss. 7. Pp. 1371—1385. DOI: 10.1080/07294360.2019.1654439.

21. Houssaye J. Le triangle pédagogique ou comment comprendre situation pédagogique // *Recherche en soins infirmiers*. 1994. No. 38. Pp. 10—19. DOI: 10.3917/rsi.038.0010.
22. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris ; Montréal : Larousse, 1988. XIV, 679 p.
23. Curry J. H., Johnson S., Peacock R. Robert Gagné and the Systematic Design of Instruction // *Design for Learning: Principles, Processes, and Praxis* / eds. J. K. McDonald, R. E. West. EdTech Books, 2021. URL: https://edtechbooks.org/id/robert_gagn_and_systematic_design (дата обращения: 12.01.2024).

REFERENCES

1. Albero B. Self-training in an institutional context: from the instruction paradigm to the autonomy paradigm. L'Harmattan, 2000. 308 p. (In French)
2. Beizerov V. A. Main trends in the development of higher education systems at the beginning of the 21st century. *Ekonomika obrazovaniya = Economics of Education*. 2014;2:31—37. (In Russ.)
3. Kalachev A. V. On the content of the concept of «democratization of education». *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2007;4:41—45. (In Russ.)
4. Angelovsky A. A. Professionalization: social and psychological-pedagogical analysis of the phenomenon. Social agents of primary socialization: family and school. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian pedagogical journal*. 2011 ;6 :105—114. (In Russ.)
5. Dubet F. Decline of the institution and/or neoliberalism?. *Éducation et sociétés*. 2010 ;1 :17—34. (In French)
6. School, mediation and curricular reforms: international perspectives. R. Malet (ed.). Bruxelles, De Boeck, 2010. 268 p. (In French)
7. Braslavsky C. The History of education and the contemporary challenge of quality education for all // *Prospects: quarterly review of comparative education*. 2005. Vol. 35. No. 4. Pp. 385—399.
8. Maas E. Meyronin B. Generation Y, the manager and the company. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. Management et innovation. *Questions de communication*. 2016;29 :485—487. (In French)
9. Zimnyaya I. A. Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow, Prosveshchenie, 1991. 219 p. (In Russ.)
10. Verbitsky A. A. Contextual learning: concept and content. *Eksperiment i innovatsii v shkole*. 2009;4:8—13. (In Russ.)
11. Kalugina O. A. Professionally-oriented teaching of foreign languages through student research projects. Humanities and Social Sciences. *Gumanitarnie nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Bulletin of the Financial University*. 2023;13(2):56—61. (In Russ.) DOI: 10.26794/2226-7867-2023-13-c-56-61.
12. Jonnaert P., Barrette J., Boufrahi S., Masciotra D. Critical contribution to curriculum development: competences, constructivism and interdisciplinarity. *Revue des sciences de l'éducation*. 2004;30(3) :667—696. (In French) DOI: 10.7202/012087ar.
13. Grokholskaya O. G. Formalization as a tool for systematizing content in a digital learning format. *The Scientific Heritage*. 2021;58-3:42—45. (In Russ.)
14. St-Pierre L., Bédard D., Lefebvre N. Teaching in an innovative university program: new roles to tame, pedagogical acts to diversify. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2012;3(1). (In French) DOI: 10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6.
15. Bédard D., Viau R., Louis R. et al. Beyond reforms and testimonials on innovative teaching practices. *Actes du 22e congrès de l'AIPU 2005*. Genève, AIPUC publ., 2005:1—18. (In French)
16. van Driel J. H., Verloop N., van Werven H. I., Dekkers H. Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*. 1997;34(1):105—122. DOI: 10.1023/A:1003063317210.
17. Tardif J. Strategic teaching: the contribution of cognitive psychology. Montréal, Éditions Logiques, 1992. 474 p.
18. Veillard L. Learning at work: didactic roles and questions, a transmission modality in vocational training. *Éducation et didactique*. 2023;17(1):133—148. (In French) DOI: 10.4000/educationdidactique.11449.
19. Audigier F., Sgard A., Tutiaux-Guillon N. Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?. De Boeck Supérieur, 2015. 206 p. (Perspectives en éducation et formation). DOI: 10.3917/dbu.audir.2015.01.
20. Fraser S. Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection. *Higher Education Research & Development*. 2019;38(7):1371—1385. DOI: 10.1080/07294360.2019.1654439.
21. Houssaye J. The pedagogical triangle, or how to understand the pedagogical situation. *Recherche en soins infirmiers*. 1994;38:10—19. (In French) DOI: 10.3917/rsi.038.0010.
22. Legendre R. Contemporary Dictionary of Education. Paris, Montréal, Larousse, 1988. XIV, 679 p. (In French)
23. Curry J. H., Johnson S., Peacock R. Robert Gagné and the Systematic Design of Instruction. *Design for Learning: Principles, Processes, and Praxis*. J. K. McDonald, R. E. West (eds.). EdTech Books, 2021. URL: https://edtechbooks.org/id/robert_gagn_and_systematic_design (accessed: 12.01.2024).

Статья поступила в редакцию 25.02.2024; одобрена после рецензирования 15.03.2024; принята к публикации 05.04.2024.
The article was submitted 25.02.2024; approved after reviewing 15.03.2024; accepted for publication 05.04.2024.